



Antoine Caramalli

Académie Royale des Beaux-Arts

Mémoire en vue de l'obtention du titre d'agrégé

en arts plastiques, visuels et de l'espace

Mai 2011

« Disons dans la vie : aucun  
tremblement de terre ne sera toléré.

Que se passe-t-il alors ? »

John Cage, *Discours sur quelque chose*, 1959.

□	I - Critique(s) de l'école -----	page 4
□	II - Black Mountain College -	page 8
□	III - A - Silence -----	page 12
□	III - B - Économie poétique -	page 14
□	III - C - Sculpture sociale ----	page 18
□	IV - Pédagogie Nomade -----	page 24
□	V - Ré-écrire l'école -----	page 30

Nous allons poser notre regard sur une *autre* école. Disons-le d'emblée : on me qualifiera d'utopiste; et on aura raison. Quand l'artiste-praticien bouleverse les formes et les raisonnements, cherche à transformer le monde, alors il est légitime que l'artiste-enseignant (ou tout simplement l'enseignant en arts) cherche à transformer l'école.

Évoquer une *autre* école donc, mais avant cela se rappeler pourquoi tant de fois elle a été ré-écrite, dissertée, prise en exemple : elle est, pour de nombreux artistes, philosophes, sociologues..., un lieu paradigmatique, un lieu où se joue la société entière, comme jouent entre eux le microcosme et le macrocosme, l'intérieur et l'extérieur, le fond et la forme. Il convient alors de commencer en explorant quelques pensées critiques de l'école, qui ont pu inspirer cet *autre* qui nous intéresse (**chapitre I**).

Évoquer d'*autres* écoles, au pluriel, des lieux réels ou fictifs, pensés et rendus vivants par des artistes, des poètes, des pédagogues, des sages et des fous, tout au long du siècle qui vient de s'écouler. Comme socle de ce récit donc, un fil chronologique presque invisible : dans l'histoire humaine, il y a des époques où, dans les circonstances qui les caractérisent, on assiste à des surgissements de libertés, des émergences d'idées radicales, d'avant-gardes artistiques et d'institutions alternatives, que nous qualifierons, en prenant le mot de Michel Foucault, d'hétérotopies<sup>1</sup>, lieux privilégiés d'apparition des germes d'un changement profond de la société humaine.

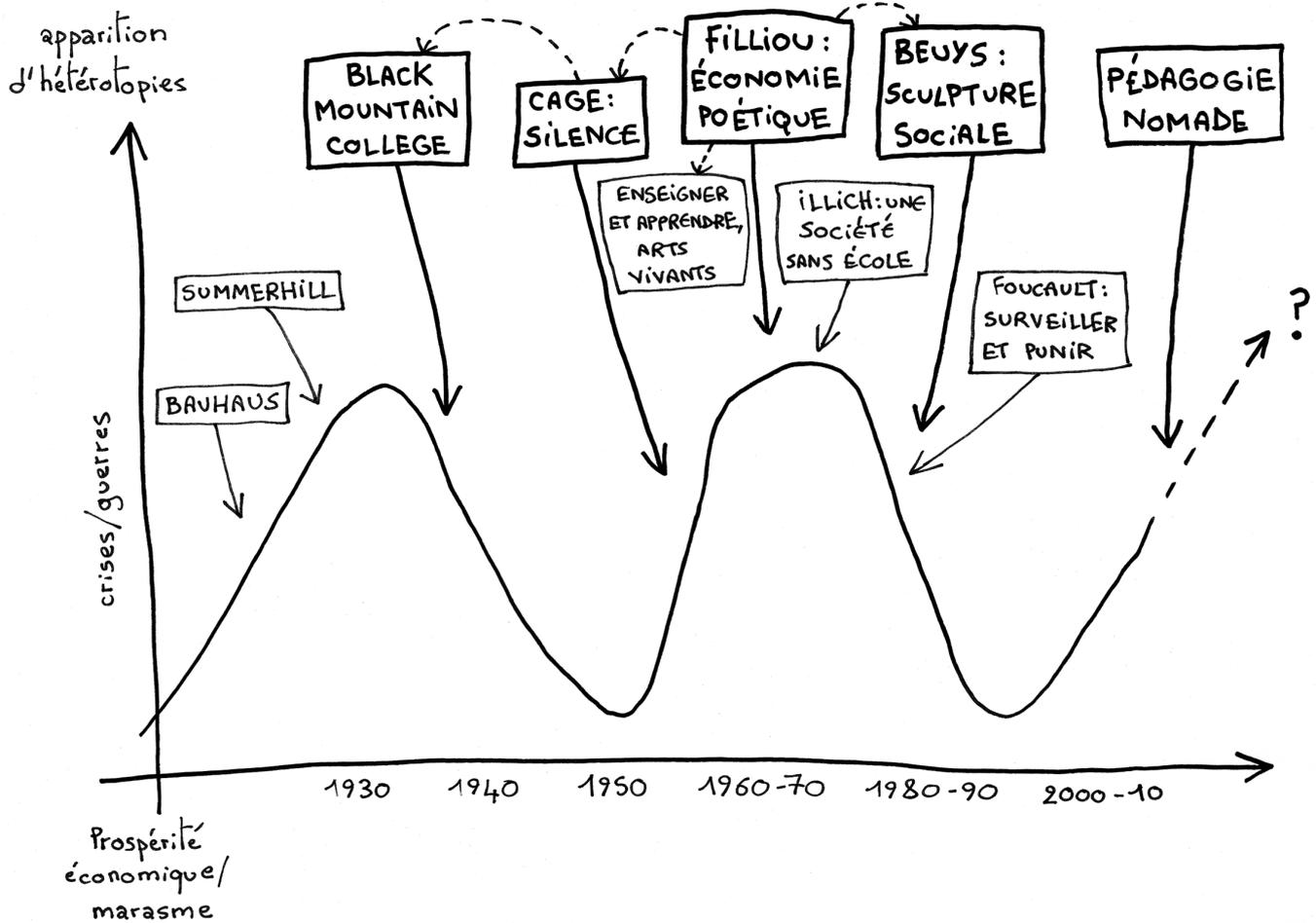
Ces époques sont, incidemment, des époques de crises. Le Black Mountain College (**chapitre II**), par exemple est né aux États-Unis au milieu des années 1930 et des grandes crises économique et morale qui les caractérisent. Autre moment de grandes secousses, les années 1960-70, époque-clé où apparaissent des pensées radicalement modernes; le choix est grand, mais ici nous nous concentrerons sur les idées de trois personnages qui ont été à la fois des artistes et des enseignants : John Cage, Robert Filliou et Joseph Beuys (**chapitre III**). Et puis, notre époque... m'avancerais-je en disant qu'elle est pleine de remous ? ...Et que l'école y est plus que jamais soit critiquée soit défendue, car lieu de bataille, lieu symbolique où se rencontrent les forces souterraines en jeu dans l'organisme social; elle est devenu ce paradigme dont nous parle Foucault dans *Surveiller et punir*<sup>2</sup>: un espace quadrillé, hiérarchisé et contrôlé qui comme un moule est appliqué partout (bureaux, usines, ateliers...) par de «bienveillants pédagogues». Époque où malgré - ou *grâce à* - cela, des hétérotopies surgissent encore, des lieux *autres*, des lieux où il est encore possible de le rencontrer, cet *autre*. Pédagogie Nomade est un de ces lieux, et pour l'instant la seule école autogérée en Belgique (**chapitre IV**).

Époque où, en s'inspirant des artistes et pédagogues que l'on a cité, il est devenu essentiel de ré-écrire l'école (**chapitre V**).

---

<sup>1</sup> L'hétérotopie (du grec *topos* et *hétéro* - «lieu autre») est définie par Michel Foucault comme une localisation physique de l'utopie, un espace concret qui héberge l'imaginaire, des lieux à l'intérieur d'une société qui en constituent le négatif, ou sont pour le moins en marge.

<sup>2</sup> Michel Foucault, *Surveiller et punir*, Gallimard, Paris, 1975.



Bien sûr, ce fil de lecture est complètement subjectif. Une interprétation personnelle qui sert à étayer un récit que je veux faire. Il suit ce qui a été le cours de ma pensée cette année, que j'ai vécue en tant qu'apprenti enseignant. J'ai sélectionné, et conséquemment, j'ai omis<sup>3</sup>. Errances, de la pensée, des idées, du verbe et des mots, au gré des rencontres et des lectures; un peu d'expérimentation, puisque c'est l'expérimentation, au fond, qu'on défend ici.

<sup>3</sup> Une version plus complète (et donc pour laquelle j'aurais disposé de plus de temps) ferait appel par exemple au Bauhaus (Weimar, Allemagne, de 1919 à 1933), ou à la Summerhill School (Leiston, Angleterre, depuis 1921), ou encore à Paideia (Merida, Espagne, depuis 1978)... Ici on n'en entendra pas parler.

## I - CRITIQUE(S) DE L'ÉCOLE

### École = abrutissement

C'est de ce postulat implacable que partent bien des écrits pédagogiques, historiques, sociologiques, psychologiques... Il existe bien quelques voix contraires, mais il faut admettre que nous avons presque tous un souvenir d'une école pétrie de contraintes et de paradoxes : enchaînement ultra-parcellarisé de savoirs décontextualisés et découpés en morceaux d'une heure, dans une mécanique cartésienne étouffante, heure après heure, grain de sable après grain de sable, ennui paralysant, iniquité et perte de sens.

Mais il ne faut pas oublier que ce mot, «abrutissement», s'applique avec justesse à de nombreuses facettes de la société dans laquelle nous grandissons : médias, divertissements en boucle et spectacle continu de soi-même.

Et alors que les enfants de notre époque moderne sont confrontés quotidiennement à la plus intense stimulation médiatique que nous n'ayons jamais connu, l'école les assiège d'informations parfois indigestes et souvent séparées de leur contexte pratique, qui correspondent si peu à ce qu'ils sont et ce qu'ils ressentent, que nombre d'entre eux «décrochent». Et pour palier à cette situation, certains vont jusqu'à droguer leurs enfants avec une pléthore de médicaments, afin qu'ils gardent leur attention et leur concentration. Tout ceci concourt à une anesthésie générale des élèves, alors même que le propos de l'éducation devrait être de les éveiller, de les rendre sensible à ce qui les entoure. Ken Robinson<sup>4</sup> compare cette anesthésie, provoquée par tant de stimuli extérieurs, avec l'expérience esthétique que les arts nous adressent, que ce soit en allant au théâtre ou au musée, une expérience qui au contraire met en mouvement nos cinq sens, nous fait réfléchir et ressentir, nous stimule «de l'intérieur», nous rend vivant dans le présent.

Mais plus encore qu'une simple anesthésie, l'abrutissement c'est le fossé institué, la séparation toujours creusée entre l'enseignant et l'enseigné, l'inégalité *de facto* des intelligences, qui est le socle même du «système explicateur».

*« Expliquer quelque chose à quelqu'un, c'est d'abord lui démontrer qu'il ne peut pas le comprendre par lui-même. Avant d'être l'acte du pédagogue, l'explication est le mythe de la pédagogie, la parabole d'un monde divisé en esprits savants et esprits ignorants, esprits mûrs et immatures, capables et incapables, intelligents et bêtes. »*<sup>5</sup>

Jacques Rancière l'a mis en évidence, il s'agit avant tout de la domination des uns sur les autres : les savoirs sont l'apanage des spécialistes et des savants, et chacun doit se soumettre au rituel de l'explication pour, en grimpant petit à petit les échelons de la connaissance académique - via examens et diplômes certificateurs, devenir à son tour un spécialiste et exercer son monopole durement acquis.

---

<sup>4</sup> Ken Robinson, *Changing education paradigms*, discours donné au RSA, Londres, 2008.

<sup>5</sup> Jacques Rancière, *Le maître ignorant*, 10/18, Paris, 1987.

## École = jugement

L'école quantifie et garantit les savoirs qu'elle est la seule à être habilitée à transmettre. À travers ces examens et ces diplômes dont nous venons de parler, elle pose un jugement sur l'élève; et un jugement négatif pourrait signifier l'impossibilité de trouver un travail, voir la marginalisation de cet élève. Et une personne qui possède un savoir non certifié ne peut le mettre en pratique, ou le partager, car n'ayant pas le diplôme requis. Finalement, de cette personne qui n'a pas su entrer dans la danse, on entend «j'aurais dû travailler plus à l'école», comble de l'ironie - et surtout preuve s'il en est de l'emprise psychologique de l'institution devenue indispensable.

*« Imaginons plutôt que les hommes cessent de s'abriter derrière leurs diplômes et qu'ils aient le courage d'élever la voix et d'apporter leurs propres réponses et, par là, de s'assurer le contrôle des institutions auxquelles ils participent. »*<sup>6</sup>

## École = capital

Les programmes de l'école sont des marchandises dûment préparées et conditionnées, et les élèves sont appelés à consommer ces produits de la machine éducative, pour progresser, échelon après échelon, vers les niveaux supérieurs de la pyramide, et ceci dans une logique concurrentielle. Et finalement l'école indiquera la valeur de l'élève sur le marché. *« L'étudiant connaît-il le succès à ses examens, que le coût de l'opération est porté d'une encre indélébile sur son dossier de consommateur; il vaut tant, il en porte l'étiquette de prix au cou et, par là, il ne peut plus qu'appartenir à un monde où tout reçoit une valeur marchande. »*<sup>7</sup>

Les remaniements institutionnels récents ne contredisent pas la rationalisation technicienne qui domine notre époque toute en mesures. Le mot «autonomie» s'accompagne de l'adjectif «opérateur», l'élève apprend à «s'adapter», à bien choisir ses outils... et surtout à devenir lui-même un outil de la société marchande. «Pédagogie de recyclage»<sup>8</sup> donc, l'élève s'adapte au milieu économique instable, et l'école ne fait plus que fournir de la main d'oeuvre pour les besoins du système capitaliste, qui ne tirent pas forcément vers le haut... De plus en plus, le but affiché des écoles est de professionnaliser; le savoir inculqué a une finalité opérationnelle, sur le modèle de l'activité de travail en entreprise.

L'éducation d'ailleurs est modelée sur les intérêts de l'industrialisation, et les écoles sont organisées comme des usines : les matières étudiées sont séparées, tout comme les enfants le sont par groupes d'âge.

Hé donc ! Tout ceci fait ressembler les écoles à des chaînes de montage Ford.

Et ce qui ne peut se mesurer ? Les hommes, monsieur, ne s'y intéresseront pas.

---

<sup>6</sup> Ivan Illich, *Une société sans école*, éditions du Seuil, Paris, 1971.

<sup>7</sup> Id.

<sup>8</sup> Terme emprunté à Hervé Boillot et Michel Le Du, dans *La pédagogie du vide*, PUF, Paris, 1993.

## École = mythe

On croise, pour désigner l'institution-école, cette qualification de «mythe» chez plusieurs des auteurs cités jusqu'à présent, en particulier dans le livre d'Ivan Illich, *Une société sans école*. Nous nous en sommes inspirés pour les pages que vous venez de parcourir : mythe des valeurs institutionnalisées, des valeurs étalonnées, des valeurs conditionnées, mythe du progrès éternel, croyance déraisonnable en la raison.

*« Pourtant, apprendre est de toutes les activités humaines celle qui requiert le moins l'intervention d'autrui et qui ne se prête pas à la manipulation; nous ne tenons pas notre savoir, à proprement parler, de l'instruction imposée. Ce serait bien plutôt l'effet d'une participation sans contrainte, d'un rapport avec un milieu qui ait un sens. »<sup>9</sup>*

Comment briser l'emprise du mythe ?

C'est toute une cosmologie qu'il faut invoquer, un mode de pensée, toute une société à déconstruire... vaste perspective, mais courage ! Nombre chemins de traverse ont déjà été tracés, et ici nous voulons nous en inspirer. Illich, par exemple, n'en reste pas là, et ses propositions de réseaux seront évoquées, tout comme l'enseignement universel dont parle Rancière. Mais avant que de ré-écrire l'école, parlons d'écoles qui ont été ré-écrites, empruntons ce fil vaguement historique qui a été proposé auparavant, et ceci afin de rejoindre ce postulat, beaucoup plus optimiste que les précédents :

## École = vie

Un postulat bien fragile direz-vous : une simple locution de deux mots, pire, une opinion, il faut donc s'en méfier, un signe dans «une forêt de signes».

Mais c'est un signe qui fait appel à d'autres signes, il peut vouloir dire «la pratique des arts au centre de l'expérience éducative» ou «ne plus rien transmettre» ou «d'une économie de prostitution vers une économie poétique» ou «capital = art» ou «se réapproprier le commun» ou «machines désirantes» ou

ou

ou<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> Ivan Illich, *Une société sans école*, éditions du Seuil, Paris, 1971.

<sup>10</sup> Vous pouvez écrire vos propres propositions dans cet espace et sur la page suivante.

VOULEZ-VOUS ÉCRIRE  
QUELQUE CHOSE ?

## II - BLACK MOUNTAIN COLLEGE (1933-1957)

Le Black Mountain College est né pendant la grande dépression aux États-Unis en 1933, du désir d'un groupe d'enseignants libéraux de créer un nouveau type d'école, en réaction aux écoles très traditionnelles de cette époque, et inspiré des écrits de John Dewey<sup>11</sup>. Cette école d'enseignement supérieur proposait un cursus général, mais les fondateurs du projet avaient pour volonté que l'étude et surtout la pratique des arts soient centraux au processus d'apprentissage.

### Autogestion

« B M C est sciemment du côté de Laotse quand il dit :  
Est le meneur celui qui ne veut pas mener,  
Et avec les indiens Mayas  
Qui voulaient que le Roi soit l'être le plus cultivé parmi eux. »  
Josef Albers, *Adress on the beginning of a new year*, 1939.<sup>12</sup>

Black Mountain appartenait et était géré par les enseignants, et tout ce qui concernait la vie dans l'école était soumis au consensus de tous les membres de la communauté, ceux-ci participant non pas seulement aux cours - le matin, mais aussi au travail à la ferme - l'après-midi, aux projets de construction - l'école s'est construite au fur et à mesure avec l'aide d'architectes, ou aux tâches communes - telles que cuisine, administration... etc. L'école appartenait à ceux qui y vivaient et la faisaient. Son environnement reclus et sauvage, en Caroline du Nord, inspirait un sens fort de l'individu, et une intense et constante créativité. En plus des cours et du travail à la ferme, se tenaient régulièrement conférences, lectures, séminaires, ateliers... Des instituts d'été voyaient défiler différentes personnalités artistiques qui venaient proposer des ateliers de création, et réalisaient avec les étudiants des pièces de théâtre, des concerts, des performances, des expositions, des débats et des rencontres.

### La pratique des arts au centre du cursus d'éducation

« *La fonction véritable d'une université est l'acquisition imaginative du savoir...  
L'imagination est une maladie contagieuse. On ne peut mesurer sa taille ni son poids,  
pour qu'ensuite les enseignants la délivrent aux étudiants. Elle ne peut être communiquée  
que par des professeurs qui portent en eux-mêmes leur enseignement avec  
imagination.* »

Alfred North Whitehead, *The aims of education*, 1929.

---

<sup>11</sup> « *Le processus même de la vie commune est un processus d'éducation. Il élargit et éclaire l'expérience; il stimule et enrichit l'imagination; il crée la responsabilité de rester dans un état de vigilance et de justesse du discours et de la pensée.* » John Dewey, *Démocratie et éducation*, Armand Colin, Paris, 1916.

<sup>12</sup> Dans *The arts at Black Mountain College* de Mary Emma Harris, the MIT Press, Cambridge, Massachusetts, 1987. Toutes les citations de ce chapitre ont été prises de ce livre.

Malgré, au début de son existence, un net ascendant européen dans les pratiques artistiques enseignées (intellectuels et artistes fuyaient l'Allemagne Nazi, et nombreux y ont trouvé refuge), le Black Mountain College fut le berceau d'une grande part des événements qui définirent l'art américain, son identité culturelle spécifique, qui se propagea internationalement au tournant des années 60. Nombreux enseignants et enseignés tinrent par la suite un rôle prépondérant dans l'histoire de l'art : Josef Albers <sup>13</sup>, Xanti Schawinsky, Willem de Kooning, John Cage, Merce Cunningham, David Tudor, Buckminster Fuller, Cy Twombly, Robert Rauschenberg, Walter Gropius <sup>14</sup>, Charles Olson... L'école fut aussi occasionnellement visité par Albert Einstein et Aldous Huxley. Au fil de ces personnages, elle changea constamment de forme, jusqu'à ce que ses portes se ferment en 1957, dans l'atmosphère chargée de suspicion du maccarthysme et de la guerre froide.

Tout au long de son existence, le Black Mountain College a été une expérience éducative intense, plongeant au quotidien ses membres dans la pratique démocratique, leur demandant un engagement intellectuel, émotionnel et créatif total.

*« Au Black Mountain College, les arts ont toujours joué un rôle formateur dans le processus d'apprentissage et pénétrèrent tous les aspects de la vie à l'école. Il n'y eu jamais lieu à aucun doute sur le fait que les arts sont essentiels à la vie et que leur rôle devrait être celui d'une force génératrice de culture, plutôt que de promotion sociale, de distraction ou de divertissement. »*

## **L'expérimentation dans le processus d'apprentissage**

*« Quelle est la nature d'une action expérimentale ?*

*Il s'agit simplement d'une action dont l'issue est inconnue. »*

John Cage, «*History of experimental music in the United States*», 1961.

*« Le Black Mountain est une expérimentation dans le champ de l'éducation.*

*Il est expérimental car sa forme future ne peut jamais être donnée en avance.*

*Il est expérimental car il est librement soumis à de constantes formations et re-formations.*

*Il est expérimental car il n'est en lui-même pas tant une réponse qu'une question. »*

Albert William Levi (enseignant de 1945 à 1950).

---

<sup>13</sup> Figure centrale à Black Mountain College, il y a enseigné pendant 16 ans. Il avait auparavant été enseignant au Bauhaus, et il en a apporté ses méthodes d'éducation aux arts, qu'il y a développé.

<sup>14</sup> Fondateur du Bauhaus.

Les besoins de réforme des principes de l'éducation aux États-Unis, qui virent le jour dans les années 30 et consacrèrent la naissance du Black Mountain College, ne trouvèrent ensuite d'équivalent que dans les soulèvements culturels qui animèrent les années 60, berceau à leur tour d'expérimentations hétérotopiques.

« ...ce sont les poètes, les écrivains philosophes, les artistes-poètes et les visionnaires illuminés (délirants, extravagants, hérétiques, irréguliers...) qui ont véritablement transformé notre vision du monde et qui ont permis que soient réunies les conditions de possibilités d' "habiter poétiquement le monde", une revendication nécessaire, spirituelle, pneumatique, fondamentale, pour vivre ensemble, hors des guerres civiles permanentes fomentées partout par des pouvoirs criminels, par des potentats avides de pouvoir et de domination (guerres économiques, sociales, politiques, culturelles, religieuses). C'est pourquoi il est urgent de faire connaître une autre vision des histoires de l'Histoire, celle des poètes artistes, par-delà toutes les idéologies, pulvérisées. »

Michel Giroud, *La kasba del mundo (le monde comme poème)*, 2010.

### III - A - SILENCE

*« Je pense d'abord que nous avons besoin d'une situation où rien n'est transmis : personne n'apprendrait rien de ce qui est déjà connu. Il faudrait apprendre ce qui est inconnu ou impossible à connaître. Le fait que cette connaissance nouvelle, jusqu'alors impensable, puisse exister, émergerait de la rencontre de chaque personne avec d'autres ou, pour ainsi dire, de chacun avec soi-même. »<sup>15</sup>*

---

<sup>15</sup> John Cage, dans *Enseigner et apprendre, arts vivants* de Robert Filliou, Archives Lebeer Hossmann, Paris-Bruxelles, 1970.

« George Mantor a un jardin d'iris qu'il améliore chaque année en éliminant les variétés les plus communes. Un jour quelqu'un a attiré son attention sur un autre très beau jardin d'iris. Jalousement il s'est renseigné. Il s'est avéré que le jardin appartenait à l'homme qui ramassait ses ordures. »<sup>16</sup>

« Je suis allé un jour entendre Krishnamurti. Il devait faire une conférence sur la manière d'écouter une conférence. Il a dit, "il faut concentrer toute son attention sur ce qui est dit et si on prend des notes c'est impossible". La dame qui était assise à ma droite prenait des notes. Un monsieur qui était à sa droite à elle l'a poussé du coude et lui a dit, "vous n'entendez pas ce qu'il dit ? Il ne faut pas prendre de notes". Elle a relu ce qu'elle avait écrit et elle a dit, "c'est vrai. Je l'ai là dans mes notes". »<sup>17</sup>

« Enseigner... ne signifie plus transmission d'un corps d'informations pratiques, mais plutôt conversation, seuls, ensemble, dans un lieu convenu comme dans un lieu non convenu, avec ceux qui sont concerné comme avec ceux qui ne savent pas de quoi il s'agit. Nous parlons, et à l'affût nous nous glissons d'une idée à l'autre... »<sup>18</sup>

John Cage dépouillait son enseignement au point où celui-ci ressemblait à une simple conversation. Tout comme l'art, enseigner et apprendre se fondaient dans la vie, n'impliquant que le fait d'être et de faire ensemble.

Invité au Black Mountain College à l'institut d'été de 1952, il y a proposé ce qui est considéré comme la première performance contemporaine : tirés au hasard, il a défini des espaces de temps dans lesquels chaque acteur de la performance, danseur, musicien, peintre, pouvait se comporter comme il voulait. Partition de hasard, avec un minimum de préparation - la performance ayant été conçue le jour même.

Le résultat a fortement déconcerté le public.

Peu après, il écrivit sa célèbre pièce de musique silencieuse, 4'33". Il confia avoir été inspiré par les *white paintings* de Rauschenberg, qu'il avait rencontré à l'institut d'été et qui avait participé à la performance; et il dédia ce silence rêveur, hasardeux, émancipateur, à un élève de Black Mountain.

John Cage utilise le terme de *frottement d'information* pour désigner l'enseignement.

John Cage utilise le terme de *frottement d'information* pour désigner l'art.

### **Enseignement = Art**

---

<sup>16</sup> John Cage, *Silence*, éditions Denoël, Paris, 1961.

<sup>17</sup> Id.

<sup>18</sup> John Cage, *A year from monday*, Wesleyan University Press, New-York, 1967.

### III - B - ÉCONOMIE POÉTIQUE (une digression s'appropriant le Filliou subjectif de l'art)

Robert Filliou est mort en 1987 et est né en 1926. On peut aussi dire qu'il est mort en 1926 et né en 1987, si l'on considère son intérêt pour les philosophies orientales et pour le bouddhisme. En tous cas, il n'est pas mort-né ni né-mort, et ceci fort heureusement puisqu'il a habité le monde poétiquement - puisqu'il a injecté de la poésie dans sa vie et dans celles des autres, pour notre plus grand plaisir; et cette poésie qu'il a transmis, je vais tenter de vous la transmettre à mon tour : Robert Filliou est donc toujours vivant.

« *Quand les oeuvres d'art n'auront plus aucune valeur, elles seront toutes belles* »<sup>19</sup> dit-il. Des valeurs que l'on abandonne, donc : Filliou a été manoeuvre pour Coca-Cola aux États-Unis, a étudié l'économie à l'U.C.L.A., a travaillé comme fonctionnaire pour l'O.N.U. en Corée, puis... a tout lâché, pour devenir un vagabond intercontinental, un « clochard céleste », pour parcourir le monde et vivre pauvrement, c'est-à-dire vivre de poésie et d'amour, c'est-à-dire vivre richement.

Robert Filliou, qui a fait en sorte que soit inscrit sur son passeport : « nationalité : poète - profession : français », a donc refusé d'être un spécialiste en sciences économiques pour devenir un non-spécialiste en art; il a rejoint non pas le monde de l'art mais ses marges, lieu bien plus vaste, moins étriqué, moins envahi des carriéristes de tous poils qui ne manquaient pas de trouver son attitude pas sérieuse du tout.

Les marges du monde de l'art, le non-lieu, l'*u-topos*, où naissent les conditions de possibilité d'un monde *autre*, autrement, avec les autres et le fou rire pas sérieux du tout. Ces poètes-artistes-fous proclament : que l'art quitte les musées ! Qu'il quitte la matérialité fétichisante des objets ! Qu'il devienne idées, immatériel ! Qu'il soit fait de moments vécus, que se confondent art et vie !

Et justement, son oeuvre à laquelle on s'intéressera ici, parce qu'hétérotopique, *le Territoire de la République Géniale*, est une idée. Une idée est-elle une oeuvre ? Oui, me répondrez-vous, bien sûr, enfin si l'on veut bien adhérer au langage de l'art contemporain. Mais alors que les artistes conceptuels en ont écarté toute prétention esthétique, leurs idées aboutissent bien souvent à une forme matérielle expositoire : un objet, une photographie, une vidéo, un texte... Et ici, à l'instar de la partition musicale vide 4'33" de John Cage, il n'y a « rien à voir », rien de préparé à l'avance; c'est une invitation, une *leçon*, à écouter différemment, à regarder autrement.

---

<sup>19</sup> Robert Filliou, *Enseigner et apprendre, arts vivants*, Archives Lebeer Hossmann, Paris-Bruxelles, 1970.

L'idée-oeuvre de la République Géniale est née en 1965, l'époque justement de l'éclosion de l'art conceptuel, de l'explosion des catégories esthétiques traditionnelles, des avant-gardes, de Fluxus (dont Filliou est très proche), d'un grand chamboulement politique et social, de l'amour et de la révolution, d'un retournement des valeurs où l'on prône l'abandon des valeurs : *le Territoire de la République Géniale* est donc bien, sous ces auspices, une oeuvre d'art.

Pour étayer définitivement ce révolutionnaire postulat d'immatérialité conceptuelle, Filliou :

« *Lorsque tu fabriques, c'est de l'art.*

*Lorsque tu le finis, c'est du non-art.*

*Lorsque tu l'expose c'est de l'anti-art. »*<sup>20</sup>

Et cette phrase, connue du grand nombre :

« *L'art c'est ce qui rend la vie plus intéressante que l'art. »*<sup>21</sup>

Filliou donc n'est ni né ni mort ni mort-né néni ! ni né-mort, et il bouscule les vieilles conceptions de l'art. Par exemple en co-fondant l'*Eternal Network* (appelé *Fête Permanente* en français) avec son ami George Brecht. « *L'artiste doit se rendre compte qu'il fait partie d'un réseau plus vaste, de la Création Permanente qui l'entoure partout et ailleurs dans le monde. »* Sus à l'individualisme artistique, l'art est un réseau et la Création Permanente est son nom. Et de la même manière qu'il oppose la Création Permanente à l'art, il opposera *l'économie poétique* à *l'économie de prostitution*.

Filliou est aussi l'inventeur du principe d'équivalence : *bien fait = mal fait = pas fait*.

C'est l'intention qui compte avant tout, et à travers ce principe, il constate et affirme (ce qui est admis aujourd'hui par les chercheurs en neurobiologie du cerveau) que chaque être humain est un génie naturel, capable de créativité permanente, mais que l'école, la famille, les idéologies, vont très souvent réduire à du talent (brillant ou médiocre), donc incapable de vivre poétiquement, devenant alors un spectateur et un consommateur spécialisé, enfermé dans ses idéaux-illusions.

Le génie est donc une propriété à-priori de l'existence humaine. Cette idée rejoint celle que «tous sont des artistes» qu'il partage avec Joseph Beuys. Mais mettons celle-ci de côté - nous la ressortirons tout-à-l'heure à un moment opportun - et parlons enfin, comme le réclame ce chapitre, de l'hétérotopie de *la République Géniale*.

---

<sup>20</sup> Id.

<sup>21</sup> Id.

*Le Territoire de la République Géniale* a d'abord eu la taille d'un chapeau, puis d'un minibus Volkswagen, puis est devenu la salle d'exposition vide - aussi vide que la partition de John Cage, c'est-à-dire pas si vide que ça - du Stedelijk Museum d'Amsterdam en 1971 : l'exposition s'appelait « *une oeuvre conjointe de Robert Filliou et des visiteurs anonymes de la République Géniale* ».

« *Il fait de sa salle un lieu de discussion, de partage et de confrontation, avec l'espoir qu'elle devienne le territoire de tous ceux qui le veulent. Pendant un mois, il vit dans une petite chambre d'hôtel et se rend chaque jour au musée. Il donne beaucoup de sa personne. L'expérience est riche mais éprouvante. (...) Les gens qui visitent un musée y viennent habituellement dans le rôle de spectateurs et non pas pour y être de possibles acteurs. Filliou renverse la situation préétablie, et c'est la définition et la fonction qui se trouvent alors radicalement remises en cause, comme c'est par ailleurs le cas chez nombre d'artistes dans cette période qui suit 1968.* »<sup>22</sup>

*Le territoire de la République Géniale* est donc un territoire d'exploration, un territoire de l'imaginaire ouvert à tous et à tout. En proposant à tout un chacun de créer son propre territoire de la République Géniale, Filliou appelait chaque individu à attirer l'attention sur son propre génie, indépendamment de toute autorité extérieure.

Mais alors, Filliou ne serait-il pas un de ces «maîtres ignorants», un «émancipé émancipateur», dont Jacques Rancière nous parle dans son livre éponyme ?

L'Hétérotopie Géniale ne serait-elle pas, ne pourrait-elle pas être une école ?

Pour Filliou, qui n'est ni mort ni vivant ni mort-vivant, faire de l'art c'est transmettre, partager, donner; son livre *Enseigner et apprendre, arts vivants*, il le co-écrit avec le lecteur - il y a laissé des pages blanches à son attention, tout comme il a laissé *le Territoire de la République Géniale* du Stedelijk Museum vide à l'intention de ses visiteurs.

### **Créer = Apprendre**

---

<sup>22</sup> Pierre Tilman, *Robert Filliou - nationalité poète*, les Presses du Réel, Dijon, 2006.

ROBERT FILLIOU  
(1987-1926)

LE CONTEXTE:

- sixties!
- art conceptuel
- avant-gardes
- Fluxus

L'HOMME:

- Coca-cola/USA
- Economie/UCLA
- Corée/ONU

Nationalité: poète  
Profession: français

LES MARGES DE L'ART

ART

économie de prostitution  
≠ économie poétique

- quitter le musée
- quitter l'objet
- ART = VIE

ART = transmettre  
partager/donner  
"frottement d'informations"

ENSEIGNER ET APPRENDRE

- enseignant = enseigné
- enseignement = art
- créer = apprendre

HABITER POÉTI-  
QUEMENT LE  
MONDE

ETERNAL NETWORK

CRÉATION PERMANENTE

"L'ART C'EST CE QUI  
REND LA VIE PLUS  
INTÉRESSANTE QUE  
L'ART"

PRINCIPE D'ÉQUIVALENCE:  
bien fait = mal fait = pas fait

"tous sont  
des artistes"

"le génie est une propriété  
à priori de l'existence  
humaine"

TERRITOIRE DE LA  
RÉPUBLIQUE GÉNIALE (1965)

- un chapeau
- minibus Volkswagen
- Stedelijk Museum Amsterdam (1971)

### III - C - SCULPTURE SOCIALE

#### Le monde comme université libre

Joseph Beuys, artiste-enseignant... non pas qu'il était l'un et l'autre séparément, mais les deux postures chez lui se fondaient en une seule et même. Il a été professeur à l'académie des arts de Düsseldorf de 1961 à 1972, une période de profusion artistique dans laquelle il a développé des idées et des œuvres marquantes, souvent imprégnées de thèmes pédagogiques.<sup>23</sup>

Son atelier de l'académie était ouvert à tous, et de nombreuses discussions y ont eu lieu, jetant les bases de la pensée utopiste et égalitaire de Beuys, chacun s'y exprimant d'égal à égal et participant à la construction d'un univers commun. De ces discussions publiques naquit en 1967 le parti allemand des étudiants, un nom qui signifie pour ses créateurs que tout homme est - ou doit être considéré comme - étudiant.

En 1972, pour l'exposition de la Documenta 5 il installe un *bureau d'information* où il accueille les visiteurs pendant cent jours pour débattre avec eux. Comment ne pas penser ici au *Territoire de la République Géniale* de Filliou au Stedelijk Museum ?

La même année, Beuys est renvoyé de son poste d'enseignant car l'ouverture de son atelier à tous est en contradiction avec le système d'entrée sur examens.

*« L'organisme social est donc gravement malade, et nous connaissons la raison de cette maladie : c'est en grande partie le fait que l'évolution de l'homme, depuis son enfance jusqu'au moment où il trouve un emploi ou entre à l'université, que cette période scolaire ou universitaire est occupée par des idéologies développées par les ministères de l'éducation et leurs opinions bornées, déterminées par l'état et ses opinions bornées. Ces idéologies ne laissent aucune liberté aux enseignants ni aux enseignés, et empêchent donc l'action de ceux qui participent à ces entreprises. »<sup>24</sup>*

Beuys et son ami Heinrich Böll fondent alors, en 1974, l'*université libre internationale*, dont les objectifs sont de réactiver les valeurs de la vie à travers des échanges multiples et créatifs, sur la base de l'égalité entre enseignant et enseigné, tout homme tenant ces deux rôles à la fois.

#### Enseignant = Enseigné

---

<sup>23</sup> C'est en 1965 qu'il réalisa sa performance célèbre dans laquelle il «enseigne la peinture à un lièvre mort». Voir aussi son utilisation répétée du tableau noir dans ses œuvres, et la mise en scène autour de son départ et de son retour à l'académie de Düsseldorf (dans *Portrait de l'artiste en enseignant : John Cage, Yves Klein, Joseph Beuys* de Didier Semin, dans *Peut-on enseigner l'art ?*, Louvre éditions, Paris, 2004).

<sup>24</sup> Joseph Beuys, *Discours sur mon pays*, le 20 novembre 1985 au Kammerspiele de Munich, dans *Par la présente, je n'appartiens plus à l'art*, L'Arche, Paris, 1988.

« *Peut-être qu'une femme au foyer pourrait faire dans sa cuisine exactement les mêmes expériences que celles que vous avez faites dans les dessins ?*

BEUYS : *Oui.* »<sup>25</sup>

### **Tout homme est artiste**

Non pas que tout homme devrait se mettre à peindre, mais que chaque activité, construire une maison ou peler une pomme de terre, doit être un «acte conscient», pensé comme une contribution à la grande œuvre d'art qu'est la société humaine. L'organisme social, le tout dont nous faisons partie et qu'il nous faut soigner, le *gesamtkunstwerk* auquel chaque individu contribue créativement.

Beuys voulait souligner le potentiel révolutionnaire de l'art, comme une approche spirituelle et écologique de la vie, et où l'artiste - donc l'homme - vit dans la continuité directe qui existe entre l'acte de création et sa transmission à la communauté.

« *“Tout homme est artiste”, est à comprendre dans cette perspective : elle ne signifie en aucune manière dans l'esprit de Beuys que tout un chacun soit en mesure de produire ce que notre société appelle art, mais que toute activité mérite ce nom pour peu que son auteur l'accomplisse en conscience : la pédagogie de Beuys est une pédagogie de l'éveil, il est en cela dans la très exacte lignée de Cage.* »<sup>26</sup>

Tout comme Cage avec son morceau silencieux nous invite à *écouter d'une façon nouvelle*, Beuys avec son postulat nous invite à *percevoir différemment le monde*. Chacun possède en soi une *puissance de mise en forme* qu'il doit connaître et développer.

« *...nous vivons tous encore dans une culture qui dit : il y a ceux qui sont artistes et ceux qui ne le sont pas. C'est vraiment inhumain, c'est de là que vient le concept d'aliénation entre les hommes. Non, chaque homme accomplit en permanence des processus matériels. Il crée sans arrêt des rapports. Qu'il donne, qu'il évite un autre homme ou qu'il se déplace dans la foule, il y a toujours, disons, des processus de forme. Les danseurs ne font rien d'autre que se déplacer sur les jambes. Et au fond les hommes qui se déplacent au milieu de la circulation sont aussi des danseurs. Donc, au moment où cela devient conscient, on est confronté à ce problème. Je veux dépasser cette question de l'organisation de la forme que l'on jette aux artistes ou à l'art au sens traditionnel du terme. Je voudrais arriver à ce que les gens s'éprouvent eux-mêmes en tant qu'ils sont confrontés à cette question, continuellement, et qu'ensuite, en produisant en permanence ces processus matériels, ils éprouvent aussi au fond la nécessité de la sculpture sociale, qu'ils sentent qu'il est nécessaire de percevoir des choses que normalement on ne perçoit pas.* »<sup>27</sup>

---

<sup>25</sup> Joseph Beuys et Volker Harlan, *Qu'est-ce que l'art ?*, L'Arche, Paris, 1986.

<sup>26</sup> Didier Semin, *Portrait de l'artiste en enseignant : John Cage, Yves Klein, Joseph Beuys*, dans *Peut-on enseigner l'art ?*, Louvre éditions, Paris, 2004.

<sup>27</sup> Joseph Beuys et Volker Harlan, *Op. cit.*

## Économie nouvelle

Comme Antonin Artaud, Beuys voyait l'art comme un processus alchimique de transformation du monde. La *sculpture sociale* illustre cette idée que chaque activité humaine crée structures et formes (en utilisant langage, pensée, action et objets) qui modifient la société et l'environnement. Suivant cette ligne de pensée, Beuys en a développé sa proposition que ce soit, en lieu et place de l'argent, le produit de l'activité humaine qui indique directement la valeur des choses : le monde a besoin d'une économie nouvelle.

*« Le monde n'est pas productif avec le concept de croissance économique ou avec tous ces concepts de capital et tout ce qui en dépend. Non, le concept d'art doit remplacer le concept dégénéré de capital. L'art est le capital vraiment concret et il faut en prendre conscience. Il n'est pas vrai que l'argent, le capital puissent être une valeur économique, le capital c'est la dignité humaine et la créativité. Et par conséquent, il faut créer un concept d'argent qui permette que la créativité, c'est-à-dire l'art, soit le capital. L'art est le capital. (...) Le capital, c'est la capacité humaine et ce qui en découle. Donc seulement deux organes pour cela ou deux relations bipolaires : la créativité et l'intention de l'homme; l'origine d'un produit, c'est ça, la valeur économique, tout le reste non. »<sup>28</sup>*

### Art = Capital

Beuys voulait inverser la relation habituelle entre production et demande : l'activité doit répondre à un besoin direct et réel de la communauté. Et les idées, l'art et l'éducation y sont, pour lui, des produits primordiaux.

*« Il faut que l'être humain ressente un besoin toujours plus important de nourriture spirituelle. Formateurs de ce produit, les écoles et les universités sont les entreprises les plus importantes dans le domaine productif de l'économie. Elles doivent être libres, tout comme l'économie doit être libre. Aujourd'hui, elles sont étatisées ! »<sup>29</sup>*

Le capital de notre société serait donc produit par les écoles et les universités... qui se généralisent dans le même mouvement.

*« Mais cela signifie qu'il faut créer des écoles et des universités libres, des centres où la créativité sera comprise comme une science de la liberté. La créativité, c'est uniquement ce qui peut se définir et se justifier comme science de la liberté. De tels centres n'ont pas besoin d'être des centres physiques. Nul besoin d'édifier de grands édifices. Et puis les centres existent déjà. Toute personne douée d'un œil sensible verra ce centre dans chacun de ses proches. »<sup>30</sup>*

---

<sup>28</sup> Joseph Beuys et Volker Harlan, *Qu'est-ce que l'art ?*, L'Arche, Paris, 1986.

<sup>29</sup> Joseph Beuys, *Discours sur mon pays*, le 20 novembre 1985 au Kammerspiele de Munich, dans *Par la présente, je n'appartiens plus à l'art*, L'Arche, Paris, 1988.

<sup>30</sup> Id.

ÊTES-VOUS À COURT D'ESPACE D'ÉCRITURE ?

John Cage, Robert Filliou, Joseph Beuys, n'ont pas seulement ré-écrit l'école ou l'économie, ils ont aussi tenté de redéfinir la place de l'artiste dans la société.

Filliou proposait, d'une manière très concrète, d'installer dans les universités des ateliers de *Création Permanente*, des ateliers d'artistes ouverts à tous, rendant accessible poésie et créativité, nourrissant projets communs, échanges et transversalité. Il pensait que cela pourrait résoudre le problème de la marginalisation et de la pauvreté des artistes.

(Il savait de quoi il parlait, je crois le savoir aussi... et vous ?)

C'est sur cette proposition que Filliou lance une discussion avec Cage et Beuys dans son livre *Enseigner et apprendre, arts vivants*, livre rare, témoin de la rencontre des univers pédagogiques de ces trois enseignants.

### **Enseignant = Artiste**

Chacun à sa manière, c'est-à-dire chacun fabriquant ses propres signes, ces artistes ont fouillé et redéfini l'enseignement. Et malgré les contextes culturels très différents, il y a des liens évidents entre leurs univers, qui forment un début de cosmogonie qui inclurait de très nombreux autres personnages qui ont pensé et agi dans le même champ, ainsi que certains événements, les plus emblématiques étant probablement ceux de mai 1968.

C'est justement après les répressions et les échecs de ces événements que certains s'accorderont à dire que les années qui suivirent furent moins traversées d'hétérotopies. Il est probable que ces idées-là se sont rétractées, se sont recluses d'elles-mêmes dans des communautés moins visibles.

Mais alors que depuis quelques années paraissent les signes visibles des ravages du libéralisme sauvage, une nouvelle génération d'hétérotopies, sous forme de résistance ou d'alternatives, apparaissent concomitamment. Afin d'illustrer cela, je pourrais évoquer fermes autogérées, entreprises citoyennes, collectifs de résistance, activistes<sup>31</sup>,... mais ici je vous parlerai de Pédagogie Nomade puisque c'est une école, autogérée, se trouvant en Belgique, et dans laquelle j'ai effectué un stage d'enseignement.

Ce fil qui est déroulé depuis le Black Mountain College et les artistes-enseignants vers cette école ne tiens qu'à moi<sup>32</sup>; mais après tout, il s'est en quelque sorte «physiquement manifesté» pendant le stage. Peut-être même avant. Parlons-en.

---

<sup>31</sup> À ce sujet, voir *Artivisme* de Stéphanie Lemoine et Samira Ouardi, éditions Alternatives, Paris, 2010.

<sup>32</sup> Black Mountain College était une école supérieure d'art autogérée dans les États-Unis de la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle - Pédagogie Nomade est une école cogérée de secondaire supérieure de l'enseignement francophone de Belgique, née en ce début du XXI<sup>e</sup> siècle. Tout un univers les sépare, sauf dans ce mémoire.

« Voulant améliorer les bases d'un système d'éducation rendu caduque par l'abandon des valeurs primaires de l'apprentissage et des composantes humaines au sus d'un modèle d'enseignement orgueilleux se prenant pour le messie des attentes-désirs, soustrayant la personnalité individuelle en noyant la diversité des ses maillons dans une marre populaire opérant un brassage des capacités conformant l'individu à un modèle prédéfini de son rôle futur, à l'accomplissement d'une vie active broyant rêve et folie en morne lassitude de ne pas être l'érou branlant qui dévisse la mécanique, Pédagogie Nomade se fixe comme devoir d'inverser la tangente et d'être en accord avec la diversité de ses sujets à l'inverse de prôner le modèle d'un idéal de vie. »

Kosmos P. (élève à Pédagogie Nomade), *Notules*, 2010.

## IV - PÉDAGOGIE NOMADE

Nous sommes en Belgique en 2008 et la faillite de l'école traditionnelle s'affiche partout et sans la moindre pudeur, que ce soit dans les débats télévisuels, les conversations quotidiennes ou les chiffres d'études internationales (le programme PISA <sup>33</sup> par exemple). La Belgique, avec ses taux de redoublements très élevés <sup>34</sup>, se place très bas dans les classements des pays européens; les écoles manquent de moyens, les classes sont saturées d'élèves, et il n'y a aucune volonté de la part des institutions pour, par exemple, s'inspirer des pays voisins dont les résultats sont bien meilleurs <sup>35</sup>.

Atterrés par ces faits, et inspirés par les pédagogies alternatives, un collectif d'enseignants, d'éducateurs et de chercheurs en philosophie font ouvrir, à titre de «laboratoire ouvert de recherche pratique sur la forme que peut revêtir un projet d'école effectivement démocratique» <sup>36</sup>, la première école autogérée de Belgique, à Limerlé dans la province du Luxembourg : Pédagogie Nomade.

Dans ses textes, l'institution scolaire se propose de contribuer à la production de citoyens responsables, ouverts et dotés de sens critique. Mais dans la réalité elle reproduit et institue les inégalités sociales. Pédagogie Nomade se propose de prendre à la lettre ces principes et de les mettre réellement en application.

### Démocratie

Ton école sera ce que tu en feras !

Toutes les décisions concernant l'école et son organisation sont prises en consensus entre tous, élèves et professeurs. Des assemblées générales permettent à chacun de s'exprimer sur un pied d'égalité, et tous les sujets sont débattus dans le but de trouver des réponses aux problèmes qui sont posés. C'est certes un travail immense, le consensus n'étant pas chose aisée (l'autorité des uns sur les autres est tellement plus facile !), mais il s'agit de faire en sorte que chacun s'y retrouve, que chacun en tire satisfaction en y trouvant sa place. Quoi de plus démocratique que cette instance collective et quotidienne, où l'on pose les questions indispensables «qu'est-ce qui ne fonctionne pas ?» et «comment cela pourrait-il fonctionner mieux ?», où l'école se construit chaque jour, selon les réalités qui forment son quotidien plutôt que selon des impératifs venus d'en haut ?

---

<sup>33</sup> Acronyme pour «Programme international pour le suivi des acquis des élèves», le programme PISA est un ensemble d'études menées par l'OCDE et visant à la mesure des performances des systèmes éducatifs des pays membres et non membres.

<sup>34</sup> 25% des élèves du secondaire sont en échec scolaire ! (Source : rapport d'activité des écoles en 1999-2000 dans l'enseignement secondaire de la communauté française de Belgique).

<sup>35</sup> En Finlande, tous les élèves réussissent, et le soutien des élèves en difficulté est une obligation légale. Il est révélateur de voir que les écoles Finlandaises ont adopté une organisation très proche de celle en gestion que nous allons décrire un peu plus loin à propos de Pédagogie Nomade.

<sup>36</sup> Termes employés dans *Pour une pédagogie nomade*, de Benoît Toussaint, texte qui accompagna la présentation du projet au ministère de l'éducation.

*« Il n'y a d'insensés que ceux qui tiennent à l'inégalité et à la domination, ceux qui veulent avoir raison. La raison commence là où cessent les discours ordonnés à la fin d'avoir raison, là où est reconnue l'égalité : non pas une égalité décrétée par loi ou par force, non pas une égalité reçue passivement, mais une égalité en acte, vérifiée à chaque pas de ces marcheurs qui, dans leur attention constante à eux-mêmes et dans leur révolution sans fin autour de la vérité, trouvent les phrases propres à se faire comprendre des autres. »*<sup>37</sup>

## **Cogestion**

Plutôt qu'autogestion, ici on préfère le terme de cogestion, celui-ci mettant mieux en valeur le fait que c'est dans le faire et le décider ensemble que se construisent les individus. À tour de rôle (toutes les trois semaines), divers groupes mélangeant enseignants et élèves assurent l'intendance, la cuisine, l'administration et la direction de l'école. Chacun est ainsi amené à participer au bon fonctionnement de l'école à tous les niveaux, à en voir et comprendre tous les aspects. En plus de l'indéniable apprentissage qui caractérise la diversité de ces activités, les élèves s'en trouvent responsabilisés.

*« L'efficacité des cours est dans un premier temps un respect mutuel, une confiance, qui sont les fruits d'une construction permanente. Dans un second temps, plus que des amis, nos professeurs sont des alliés; autant dans la construction de l'école que dans les cours et dans nos têtes. »*<sup>38</sup>

## **Autonomie**

Chaque élève construit son propre parcours éducatif.

En plus des cours du programme scolaire «classique» qui ont lieu l'après-midi, des ateliers ont lieu le matin, proposés soit par des élèves et des professeurs soit par des intervenants extérieurs, dont le but est d'aborder des thèmes qui décroissent les matières. Il y a trois de ces ateliers toutes les trois semaines, et chacun choisi celui auquel il veut bien participer, selon ses envies et ses besoins. Ceci permettant aux élèves d'un côté d'approfondir des sujets vus dans leurs cours, et de l'autre de mettre en pratique ces savoirs nouvellement acquis dans la transversalité que supposent ces activités : par exemple, s'il s'agit d'un atelier sur les médecines naturelles, on y fera appel principalement à la biologie, mais aussi au dessin d'observation ou au français. Ces ateliers procurent ainsi une sorte de «valeur ajoutée» aux cours, en donnant un sens aux savoirs qu'on y transmet.

---

<sup>37</sup> Jacques Rancière, *Le maître ignorant*, 10/18, Paris, 1987. Ce livre fut un des premiers à être mis en étude dans le cours de français.

<sup>38</sup> Camille & David (élèves à Pédagogie Nomade), *Notules*, le Chien Noir (maison d'édition de l'école, cogérée elle aussi par élèves et professeurs), Limerlé, 2010.

## Créativité

*« Pour ma part, je suis très étonnée de voir ces adolescents rester à l'école le dernier jour du trimestre jusqu'aux petites heures... pour proposer un spectacle littéraire... »* <sup>39</sup>

Il est intéressant de voir que la plupart des ateliers et autres activités de l'école, bien que pas forcément artistiques, prennent un aspect créatif. Dans la petite période où j'y étais par exemple, j'ai assisté à une pièce de théâtre, un groupe d'élèves a auto-produit et enregistré un disque de hip-hop, un autre a construit une serre, et un autre imprimait un recueil de textes dans la petite maison d'édition de l'école...

Finalement, même si la pratique des arts n'est pas explicitement au centre de la pratique éducative, comme c'était le cas pour le Black Mountain College, la vie en commun semble impliquer d'elle-même cette économie poétique dont nous parlions il y a quelques pages; la production culturelle par tous et pour tous permettant d'affermir les liens à l'intérieur de la communauté. *« La créativité appartient à chaque individu dans le processus du travail; c'est la capacité de reconnaître en soi son propre potentiel de mise en forme, et de développer cette capacité de manière analogue à la tâche artistique, en accord avec la nature et la communauté. »* <sup>40</sup>

En effet, les pratiques alternatives d'éducation, en mettant en valeur l'autonomie des êtres, mettent dans le même mouvement en valeur leur créativité. Elles ne «donnent» pas les capacités aux élèves, elles leurs montrent que ces capacités ils les ont déjà en eux, que tout leur est possible s'ils en ont la volonté. En ce sens, il s'agit bien d'émancipation; les professeurs étant là non pas pour remplir les élèves d'un savoir figé et institué, mais pour vérifier au quotidien la volonté des élèves d'apprendre et de créer.

## Nature & Ville : Interventions

C'est le titre de l'atelier que nous avons tenu (j'étais accompagné de l'artiste Gil Lenders) à Pédagogie Nomade du 21 février au 18 mars 2011. Bien que nous avons préparé nos propositions, et contrairement aux autres stages que j'ai pu faire ailleurs, l'atelier s'est surtout construit dans le dialogue avec les élèves et professeurs qui ont bien voulu y participer. Le premier jour, et ensuite d'une manière régulière, chacun exprimait oralement ses attentes et ses désirs afin que l'atelier soit une collaboration se créant au jour le jour. Ainsi, plutôt qu'un programme prédéterminé, l'atelier et les productions qui en découlèrent furent le résultat de la rencontre des créativité propre à chacun des individus y participant, sans distinction entre enseignants et enseignés. Tout comme nous l'avons vu avec John Cage et consorts, notre atelier fut comme une simple conversation : partage et échanges de signes et de savoirs, n'impliquant que le fait d'être et de faire ensemble.

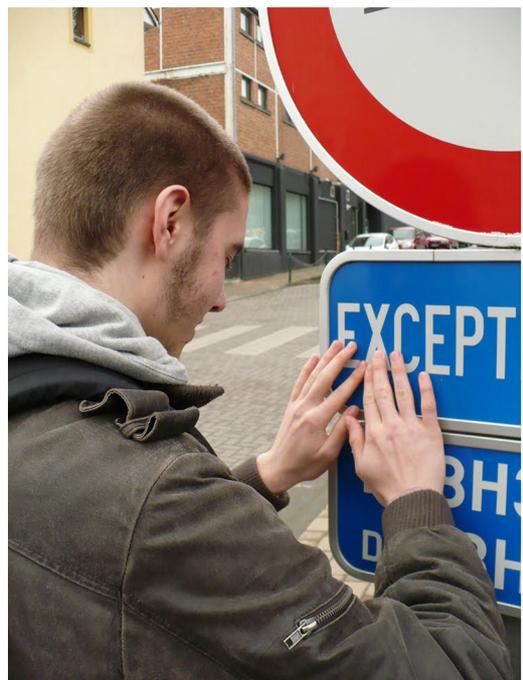
---

<sup>39</sup> Témoignage recueilli dans *Notules*, le Chien Noir, Limerlé, 2010.

<sup>40</sup> Max Reithmann, *Le langage : lieu du vivant*, dans *Par la présente, je n'appartiens plus à l'art* de Joseph Beuys, L'Arche, Paris, 1988.



LUNDI MARDI JEU VEN  
 (LA GUESS) mépa mépa  
 interveni présentat  
 urbaine arborée  
 BASTOGNE LIJ (expo, vidéo?)  
 à tâtous (sapin)  
 + partie urbaine de la présentat  
 présentat vendredi  
 - POSITIONNEMENT DE CORPS DS L'ESPACE  
 - PLANTATIONS (SAPINS?)  
 - ODEURS  
 - CAIRNS URBAINS  
 - MARCHÉ EN FAISANT QUELQUE CHOSE DE SEM-  
 MAINS  
 + arbre phylogénétique  
 + dérive Nico/Gil → LIVRE





Longtemps avant toutes ces réflexions sur l'enseignement, coïncidence fortuite, alors que je venais proposer un atelier pour la première fois à Pédagogie Nomade en 2010, un des participants proposa de réaliser une performance d'après *Four6* de John Cage. Chacun, élève, enseignant, intervenant extérieur, muni de la partition de cette pièce de Cage qui se contente de donner des espaces de temps où poser ses propres sons, se lança sans préparation dans cette expérimentation qui fut à la fois hasardeuse et ravissante. Sans le savoir, toutes mes réflexions de l'année qui suivit, et dont cet écrit est une sorte d'aboutissement, se jouaient déjà dans cet espace-temps de 30 minutes.



- Un carnet de route de l'atelier «Nature et Ville : Interventions» (du 21 février au 18 mars 2011) a été tenu au jour le jour sous forme de blog à l'adresse <http://nature-et-ville.blogspot.com>
- Un carnet de route de l'atelier «République Nomade» (du 11 au 29 mai 2010) a été tenu au jour le jour sous forme de blog à l'adresse <http://republique-nomade.blogspot.com>
- La vidéo de la performance d'après *Four6* de John Cage est consultable à l'adresse <http://vimeo.com/12152844>

« Alors, la réflexion sur le retour du plaisir d'apprendre devrait explorer d'autres zones que la didactique ou la pédagogie, qui ne font que bricoler en surface, et interroger le fondement même de toute société : ses agencements et ses institutions. »

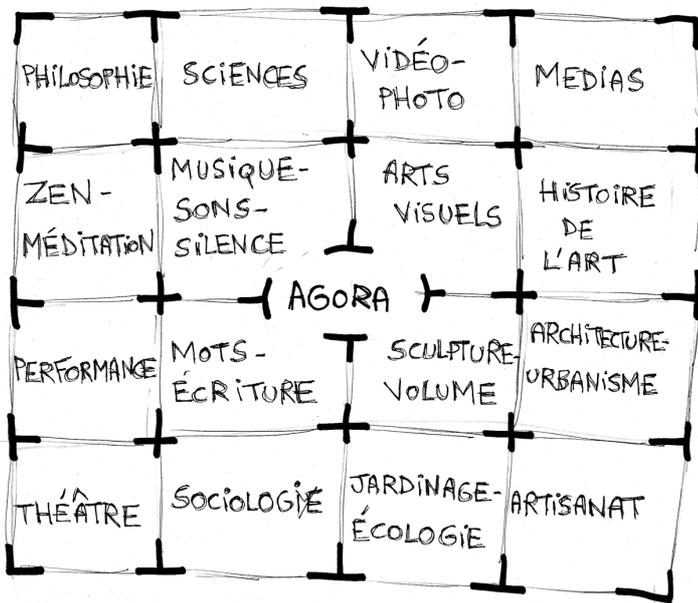
Benoît Toussaint, *Pour une pédagogie nomade*, 2008.

## V - RÉ-ÉCRIRE L'ÉCOLE

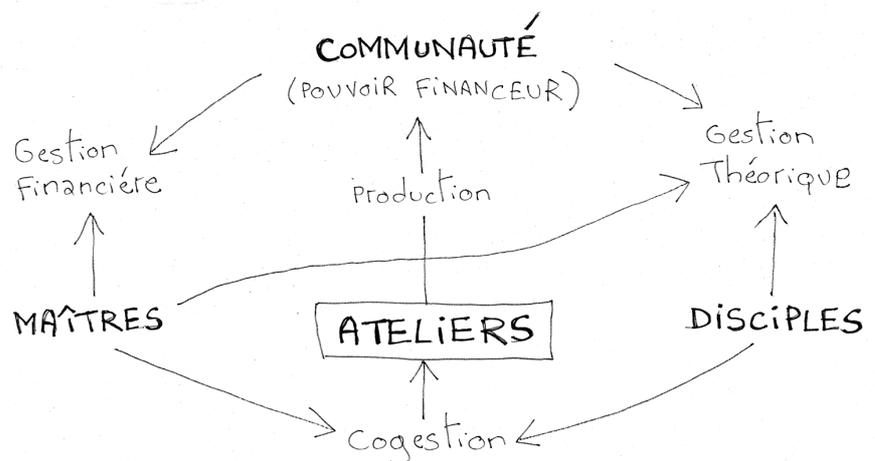
TENTATIVE DE DÉFINITION D'UN ESPACE PHYSIQUE  
D'ÉCONOMIE POÉTIQUE : ATELIERS/ÉCOLE AVEC  
LA PRATIQUE ARTISTIQUE AU CENTRE DU CURSUS  
D'APPRENTISSAGE ET DE PRODUCTION.

ÉCONOMIE POÉTIQUE =

- LIEU DE CRÉATION VIVANT
- DÉCLOISONNEMENT / TRANSVERSALITÉ DES DISCIPLINES
- PRODUCTION POUR LA COMMUNAUTÉ  
(ART, IDÉES, CULTURE, HABITAT, ESPACE PUBLIC, ...ETC.)



UN VASTE ESPACE SÉPARÉ EN UNE  
MULTITUDE D'ATELIERS. PAS DE MURS  
ENTRE LES ATELIERS, MAIS DE GRANDES  
OUVERTURES SANS PORTES : LES ATELIERS  
COMMUNIQUENT ENTRE EUX ET PEUVENT  
ÊTRE AMENÉS À TRAVAILLER ENSEMBLE  
SELON LES PROJETS. AU CENTRE, L'AGORA,  
SERVANT AUX ASSEMBLÉES DÉCISIONNELLES.



- Pas de concours d'entrée / pas d'évaluation
- Égalité entre maîtres et disciples
- Circulation libre d'un atelier à l'autre
- Circulation des rôles (maître devenant disciple, et vice-versa)
- Production contextualisée dans la communauté

## 1 - Enseignement universel

L'idée de l'enseignement universel - que j'emprunte ici à Jacques Rancière - c'est l'idée que nous apprenons aussi et surtout en-dehors de l'école, avant, pendant et après, la vie et l'éducation participant à un même mouvement, se mélangeant inextricablement dans le parcours de tout un chacun; moments d'apprentissage et moments de mise en pratique de ceux-ci. On réceptionne et on transmet constamment, et ceci jusqu'au dernier jour de notre existence.

L'enseignement universel est donc partout, sauf dans les enceintes de l'école-institution, qui elle au contraire affirme que l'enseignement est sa chose. Et elle est ancré dans l'esprit de beaucoup, cette croyance que seule l'école peut tenir ce rôle, qu'aucun apprentissage n'est possible à l'extérieur. Ce monopole interdit l'émancipation.

*« Seul un homme peut émanciper un homme. (...) Et jamais aucun parti ni aucun gouvernement, aucune armée, aucune école ni aucune institution, n'émancipera une seule personne. »*<sup>41</sup>

À rebours du maître savant, qui hiérarchise les savoirs et se déclare le seul apte à les transmettre, le maître émancipateur a donc pour rôle de libérer l'élève de ce mythe, en vérifiant constamment sa volonté d'acquérir ces savoirs par lui-même, d'avoir conscience qu'il peut tout, que son intelligence est potentiellement égale à toute intelligence.

*« Il n'y a pas d'orgueil à dire tout haut : et moi aussi je suis peintre ! L'orgueil consiste à dire tout bas des autres : et vous non plus vous n'êtes pas peintres. »*<sup>42</sup>

Faire école partout dans la vie, s'impliquer dans un constant échange multi-directionnel de savoir, et se libérer des enceintes, physiques et abstraites, de l'institution, pour contribuer à l'édification d'une communauté d'égaux : *« On peut ainsi rêver une société d'émancipés qui serait une société d'artistes. Une telle société répudierait le partage entre ceux qui savent et ceux qui ne savent pas, entre ceux qui possèdent ou ne possèdent pas la propriété de l'intelligence. Elle ne connaîtrait que des esprits agissants : des hommes qui font, qui parlent de ce qu'ils font et transforment ainsi toutes leurs œuvres en moyens de signaler l'humanité qui est en eux comme en tous. De tels hommes sauraient que nul ne naît avec plus d'intelligence que son voisin, que la supériorité qu'un tel manifeste est seulement le fruit d'une application à manier les mots aussi acharnée que l'application d'un autre à manier ses outils; que l'infériorité de tel autre est la conséquence de circonstances qui ne l'ont pas contraint à en chercher davantage. »*<sup>43</sup>

Comme le suggéraient déjà les postulats des enseignants-artistes, l'éducation est une histoire d'éveil avant tout. Mais cela ne saurait suffire : il serait utile d'imaginer une forme d'organisation de la société qui faciliterait l'enracinement de cette pratique d'émancipation.

---

<sup>41</sup> Jacques Rancière, *Le maître ignorant*, 10/18, Paris, 1987.

<sup>42</sup> Joseph Jacotot, *Langue maternelle*, Mansut Fils, Paris, 1834.

<sup>43</sup> Jacques Rancière, Op. cit.

## 2 - Réseaux

*« L'erreur, en fait, consiste à se demander : "que faut-il que quelqu'un apprenne ?" La question serait plutôt : "celui qui veut apprendre, de quoi doit-il disposer, avec qui doit-il se trouver en rapport ?" »*<sup>44</sup>

Ivan Illich, dans *Une société sans école*, pose trois conditions :

- permettre à tous ceux qui veulent apprendre d'avoir accès aux ressources disponibles à n'importe quel moment de leur vie;
- donner la possibilité à ceux qui veulent partager ce qu'ils savent de rencontrer ceux qui veulent apprendre;
- fournir à tous ceux qui veulent présenter un problème au public les moyens de le faire.

Ces trois postulats seraient mis en mouvement sous l'impulsion de ce qu'Illich appelle quatre «réseaux», que tout le monde pourrait s'approprier; ces réseaux serviraient *«l'indépendance d'esprit et l'éducation, au lieu d'être l'instrument de l'emprise bureaucratique et de l'endoctrinement»*, ce dont on pourra critiquer la plupart des moyens qui sont qualifiés de «réseaux» à l'heure actuelle.

### 1er réseau

Un service chargé de donner accès aux objets éducatifs : machines, outils, instruments, appareils... tout ceci accessible dans des lieux spécifiques : bibliothèques, musées, ateliers, usines... Illich décrit les inventions modernes comme des outils souvent artificiels dont seuls les fabricants possèdent le mode d'emploi, qu'ils gardent jalousement afin de rendre leurs «clients» dépendants de leurs services. Se ré-approprier donc. Rendre *«accessible l'environnement physique et les ressources matérielles propres à l'éducation, que l'on a avilies pour les mettre au service de l'enseignement»*.

*« Le libre accès aux objets éducatifs demeurera impossible tant que les entreprises bénéficieront à la fois de la protection légale accordées aux activités privées et du pouvoir économique que leur confèrent leurs millions de clients, leurs milliers d'employés, d'actionnaires, de fournisseurs. Derrière leurs murs se trouvent enfermées de nombreuses connaissances techniques, la plupart des méthodes et des biens de production de notre monde, et les clients, les employés, les actionnaires n'en connaissent que quelque aspect particulier ou les résultats; il en est de même pour le public dans son ensemble qui protège cependant ces entreprises par ses lois et leur permet de fonctionner en bénéficiant des services de la société. »*

---

<sup>44</sup> Ivan Illich, *Une société sans école*, éditions du Seuil, Paris, 1971. Toutes les citations de ce sous-chapitre sont tirées de ce livre.

## 2ème réseau

Un service d'échange des connaissances : afin que ceux qui veulent partager soient mis en contact avec ceux qui veulent apprendre, et ceci quels que soient leurs diplômes ou autres certificats d'état. *« Ceux qui sont capables de faire la démonstration d'un savoir particulier seraient beaucoup plus nombreux si nous faisons confiance à des êtres qui ne soient pas nécessairement des enseignants de métier. »*

Tout homme, en dehors des catégories d'âge ou de classe sociale, naviguerait entre l'apprentissage et l'enseignement; une sorte de «banque» mettrait à sa disposition un «crédit éducatif» de base qui permettrait d'accéder aux connaissances premières, et ensuite, en enseignant à son tour, il disposerait à nouveau de «crédit» pour accéder à des connaissances plus spécialisées. Cet exemple de «banque» peut choquer au premier abord, mais il est bien entendu qu'il s'agit d'un outil servant à retirer le monopole de la transmission du savoir à l'institution scolaire, de l'étendre à tous les domaines de la vie, et ainsi de généraliser l'accès à l'éducation pour tous. On gagnerait son éducation en la partageant avec autrui. Les choix en matière d'emploi devront suivre cette liberté des échanges de savoir, en se basant sur des compétences démontrées plutôt que sur la discrimination d'un curriculum éducatif.

## 3ème réseau

Un service d'appariement des égaux : un organisme qui mettrait en contact des pairs qui partagent activités et intérêts. Illich suggère ici la mise en place d'un système informatique en réseau, qui permette à chacun de rentrer en contact avec ceux qui partagent les mêmes intérêts, ceci pouvant conduire à l'apparition de communautés qui ne seraient pas réduites à leurs positions géographiques ni classées par tranches d'âge.

Un trouble nous parcourt, quand on pense au réseau «Facebook», qui ressemble quand on connaît ses dérives à une utopie d'Illich qui aurait mal tourné... Comme quoi ce ne sont pas tant ces outils-réseaux qui importent que l'utilisation qu'on en fait, et ceci est le fin mot comme on le verra plus loin.

## 4ème réseau

Un service de référence pour des éducateurs dont le rôle serait de maintenir ces réseaux en place. De ces éducateurs professionnels ou amateurs, Illich donne une vision enthousiaste, et tente ainsi de ré-écrire le rôle du pédagogue lorsqu'il n'est pas tributaire d'une institution.

*« Les administrateurs de l'enseignement ont le plus souvent comme principale attribution de surveiller les enseignés et les enseignants pour satisfaire d'autres administrateurs, d'autres conseils, d'autres responsables divers. Les constructeurs de réseau et leurs administrateurs devraient au contraire ne pas représenter une présence encombrante, tout en faisant de leur mieux pour faciliter les rencontres entre les êtres désireux d'apprendre et ceux qui peuvent leur servir de modèles, et pour leur permettre d'avoir accès aux objets éducatifs. »*

Ainsi, des éducateurs proposeraient des maîtres aux élèves, selon les besoins réels de ceux-ci. Chaque pratique d'enseignement serait spécifique à la rencontre de ses acteurs. « *Que celui qui est parvenu à la maîtrise de son art renonce à se poser en modèle unique, en détenteur des sources du savoir, et l'on croira plus volontiers à sa sagesse.* » Illich n'est pas dupe, et il nous dit que dans ce nouveau cadre il faudra probablement faire attention à ne pas tomber dans les pièges des « faux-maîtres » : « *charlatans de tous poils, démagogues et tyrans, prêtres simoniaques et faiseurs de miracles, faux messies qui surent s'imposer et s'entourer de disciples, dont l'histoire ne manque pas d'exemples* ». Au contraire, le bouleversement des finalités de l'éducation pourrait bien mettre en valeur le désintéressement dans les rapports entre enseigné et enseignant. « *Et ces rapports sont inestimables. Aristote en parlait comme d'une sorte d'amitié "où un rapport moral s'établit, sans que des conditions précises soient fixées. Ce sont des dons mutuels que l'on se fait comme entre amis..." Et, assurément, le maître comme le disciple y trouvent du plaisir. C'est, pour eux, une forme de loisir, car cette activité se contente d'avoir un sens pour eux deux, sans se proposer quelque objectif particulier.* »

Changer l'éducation s'accompagne invariablement de changer ce qui lui est lié : « *La déscolarisation de la société fera inévitablement s'effacer les distinctions entre l'économie, l'éducation et la politique, sur lesquelles reposent la stabilité du monde actuel et celle des nations.* » En effet, le titre original d' *Une société sans école*, en anglais, signifie *déscolariser la société*, et nous informe que le danger vient de la société dans son ensemble quand elle devient une école, quand elle devient un lieu de surveillance et de punition.

Un avertissement d'Illich, qui prend des résonances étrangement actuelles :

« *La disparition de l'école pourrait conduire au triomphe du pédagogue, à qui l'on donnerait mandat d'agir en dehors de l'école sur la société toute entière. Mettant en pratique les idéaux chers à l'école et avec les meilleures intentions du monde, les éducateurs, prenant comme prétexte la crise scolaire, utiliseraient tous les réseaux de communication dont dispose notre société contemporaine pour nous transmettre leur message (pour notre bien, assurément). La déscolarisation, que nous ne parvenons pas à maîtriser, verrait l'avènement du "meilleur des mondes", décrit par Huxley, un monde dominé par de bienveillants administrateurs d'une instruction programmée.* »

Cet avertissement de 1971 prend des allures prophétiques si on se laisse constater que c'est bien la voie des bienveillants pédagogues qui a été empruntée depuis, et que l'enseignement par compétences cherche à mieux intégrer, à « adapter » les « nouveaux adultes » dans un contexte économique donné (instable pour le demeurant). Et la voie de la dé-privatisation des savoirs et des outils, de l'utopique autonomie dont nous parlait Illich il y a quarante ans... nous reste à parcourir.

Car les idées que j'expose ici en abondance sont en vérité de bien rares tentatives de ré-écriture de l'organisme social, isolées, loin d'avoir les moyens de constituer les réseaux d'Ivan Illich, des lieux comme le Black Mountain College ou Pédagogie Nomade faisant injustement lieu de micro-sociétés recluses.

### 3 - Se réappropriier le commun

Nous produisons, toujours ou presque dans le cadre de l'institution, toujours privatisée, qu'elle soit public ou privée.

Il faut se ré-appropriier cette production. Notre production - ce que nous faisons quand nous travaillons, quand nous étudions, quand nous sommes créatifs. Antonio Negri en parle dans son livre *Inventer le commun des hommes*<sup>45</sup> : «une gestion commune du commun», hors des institutions.

Du «*TOUT, PRODUIT PAR TOUS, N'APPARTIENT À PERSONNE*» de l'administration  
au «*TOUT, PRODUIT PAR TOUS, APPARTIENT À TOUS*» de l'autogestion.

Se réappropriier notre environnement.

Reconquérir nos lieux de vie.

Vivre avec ce qui nous entoure dans l'immédiat,

immeubles,

rues,

autoroutes,

maisons,

chemins,

bureaux,

jardins,

parcs,

usines,

universités,

écoles.

« On m'a dit que même dans les séminaires il y a des garçons qui se tourmentent pour trouver leur vocation. Si vous leur aviez dit dès l'école primaire que nous avons tous la même vocation : faire le bien là où nous sommes, vous ne leur auriez pas gâté les meilleurs années de leur vie en les obligeant à ne penser qu'à eux-mêmes. »<sup>46</sup>

---

<sup>45</sup> Antonio Negri, *Inventer les commun des hommes*, Bayard, Montrouge, 2010.

<sup>46</sup> Barbiana, *Lettre à une maîtresse d'école*, Mercure de France, Paris, 1968.

#### 4 - Machines désirantes

« ...les grosses machines impliquent des rapports de production de type capitaliste ou despotique, entraînant la dépendance, l'exploitation, l'impuissance des hommes réduits à l'état de consommateurs ou de servants. *La propriété collective des moyens de production* ne change rien à cet état des choses et nourrit seulement une organisation despotique stalinienne. Aussi Illich lui oppose-t-il *le droit pour chacun d'utiliser les moyens de production*, dans une "société conviviale", c'est-à-dire désirante et non-œdipienne. Ce qui veut dire : (...) la destruction de la spécialisation du savoir et du monopole professionnel. Il est bien évident que des choses aussi différentes que le monopole ou la spécialisation de la plupart des connaissances médicales, la complication du moteur d'auto, le gigantisme des machines ne répondent à aucune nécessité technologique, mais seulement à des impératifs économiques et politiques qui se proposent de concentrer puissance ou contrôle entre les mains d'une classe dominante. »

Gilles Deleuze et Felix Guattari, *L'anti-œdipe*, 1972.



je me crois à mi père  
à mi mère

je n'ai pas  
à papa-mama

## 5 - Libérer la parole

*« Car il n'y a que le langage qui rende égal. (...)*

*Quand nous posséderons tous la parole, les arrivistes pourront continuer leurs études. Qu'ils aillent à l'université, qu'ils raflent les diplômes, qu'ils se fasse du fric, qu'ils prennent tous les postes de spécialistes puisqu'il en faut. Il suffit qu'ils ne se servent pas une trop grosse tranche de pouvoir comme ils l'ont fait jusqu'à maintenant. »<sup>47</sup>*

Contre le moule scolaire, l'enseignant en art comme élément dissonant dans la grande machine, provoquant l'égalité des paroles par la pluralité des paroles : *« La parole plurielle n'existe dans mon expérimentation pédagogique que parce qu'est vivant le besoin d'inventer des situations nouvelles, de multiplier des expériences sensibles, non hiérarchisables, ouvertes sur l'identité des élèves qui s'y engagent. Ces expériences ne sont pas modélisables, elles relèvent d'une dynamique permanente. »<sup>48</sup>*

*« La parole libérée est l'unique et formidable levier dont dépend que nos limites ou contraintes intérieures reculent, sans que nous abuse l'utopie de leur disparition complète. »<sup>49</sup>*

La pratique artistique nous fait aborder de nouveaux langages, et même les mots en devenant un matériau plastique, s'impriment sur le monde, et révèlent sa complexité. On comprend alors que ces mots, certains s'en servent plutôt pour restreindre et simplifier le monde : *« En démocratie, le langage est vidé de ses sens importants. Il est désincarné, réduit à une parlote dont l'efficacité n'a d'égale que la médiocrité de ceux qui en commercialisent ou en politisent l'usage. La démocratie nous donne l'impression que la parole s'y libère. En fait, la parole ne libère que des pensées dont l'aventure est déjà terminée, qu'elles s'appellent préjugés ou à priori, issue du grand bazar des concepts immuables, à vocation dogmatique. »<sup>50</sup>*

*« À l'école, pendant les interrogations j'avais l'impression que mon cœur allait s'arrêter de battre. J'aurais voulu qu'il arrive aux autres ce que je ne voulais pas qu'il m'arrive à moi. Je n'écoutais plus le cours. Je pensais déjà à l'interrogation qui allait suivre. Les matières les plus belles, les plus variées se ramenaient toutes à cela. Comme si elles n'avaient pas appartenu à un monde plus vaste que ce mètre carré qui séparait votre chaise du tableau noir. »<sup>51</sup>*

---

<sup>47</sup> Barbiana, *Lettre à une maîtresse d'école*, Mercure de France, Paris, 1968.

<sup>48</sup> Marie-José Müller-Llorca, *Vers une pratique pédagogique du dessaisissement*, dans *Rencontres de mai 98 - Art et éducation - La parole et l'œuvre*, institut d'art contemporain de Villeurbanne, 1998.

<sup>49</sup> Marcel Moreau, *La libération de la parole*, Lettres Vives, Paris, 2000.

<sup>50</sup> Id.

<sup>51</sup> Barbiana, *Lettre à une maîtresse d'école*, Mercure de France, Paris, 1968.

Revendiquons ici, si vous le voulez bien, qu'une très grande partie de ce qui se joue dans l'acte d'enseigner n'est pas mesurable.

Et quittons les mesures.

## **6 - Quitter les mesures (manifestement)**

Bienheureux de ne pas avoir tous la même définition de l'art, un grand nombre saura se mettre d'accord : l'art établit de nouveaux langages.

Chez chaque artiste (chez chaque homme) et dans chaque oeuvre (chaque fois qu'il agit). Certains même ont fondé leur travail en opposition avec la rigidité des langages qu'on nous impose au quotidien, et qu'on impose dans les écoles. Volonté essentiellement subversive : faire surgir la différence. Faire surgir la multitude, la faire jaillir de la source, la créativité, au départ de toute action humaine, à tous les niveaux de la vie.

Une multitude d'expressions d'individus qui s'inscrit dans la matière du monde une multitude d'artistes-objets cassés brûlés compressés un débordement de langages pluralité de mots réappropriation du champ social par le *concept élargi de l'art* explosion multi-directionnelle - romantisme amphigourique - d'une multitude mouvementée d'artefacts de significations de possibles quitter le quantifiable pour un grand désordre multi-trans-disciplinaire radiation chaotique de signes émetteurs et récepteurs quitter les mesures chercher la déviance provoquer la surprise ou la laisser venir engager le hasard se laisser emporter par la dérive embrasser l'inconnu embrasser l'économie poétique contre l'art-prostitution contre l'institution le fordisme scolaire la surveillance et la punition la colère la séparation la spécialisation reprendre notre force de production généraliser les expériences collectives non-marchandes émettre et recevoir à n'en plus pouvoir.

Plus de pouvoir.

Vouloir comprendre la complexité du monde puis comprendre qu'il n'y a rien à comprendre puis être ce qui arrive.

Être dans le silence, c'est être dans la matière originelle, dans la naissance de toutes les choses.

Et les mots ne veulent rien dire les mots ne parlent pas les mots se mangent les mots changent les mots s'évacuent par le fondement une chiée de mots ça fait une chiée de mots ce mémoire.

Il y a du désir dans les mots.

une multitude de désirs dont nous faisons partie vous et moi, cher lecteur, et dont nous invoquons avec ferveur une prolifération virale, vitale, exubérante, libératrice.

Je vais m'arrêter maintenant

## BIBLIOGRAPHIE

- Robert Filliou, *Enseigner et apprendre, arts vivants*, Archives Lebeer Hossmann, Paris-Bruxelles, 1970.
- John Cage, *Silence*, éditions Denoël, Paris, 1961.
- Joseph Beuys, *Par la présente, je n'appartiens plus à l'art*, L'Arche, Paris, 1988.
- Joseph Beuys et Volker Harlan, *Qu'est-ce que l'art ?*, L'Arche, Paris, 1986.
- Michel Giroud, *La kasba del mundo (le monde comme poème)*, dans *Habiter poétiquement le monde*, catalogue d'exposition du LAM (musée d'art moderne, d'art contemporain et d'art brut de Lille Métropole), 2010.
- Didier Semin, *Portrait de l'artiste en enseignant : John Cage, Yves Klein, Joseph Beuys*, dans *Peut-on enseigner l'art ?*, Louvre éditions, Paris, 2004.
- Pierre Tilman, *Robert Filliou - nationalité poète*, les Presses du Réel, Dijon, 2006.
- Collectif, *Robert Filliou, génie sans talent*, catalogue d'exposition du MAM (musée d'art moderne de Lille Métropole), 2004.
  
- Mary Emma Harris, *The arts at Black Mountain College*, the MIT Press, Cambridge, Massachusetts, 1987.
- Collectif, *Notules*, le Chien Noir, Limerlé, 2010.
- Gil Lenders, *Enseignement des arts plastiques : discipline dans l'atelier et cotation de la créativité*, journal d'agrégation, Académie Royale des beaux-arts, 2007.
- Raoul Vaneigem, *La terre appartient à qui la rend meilleure*, mail daté du 20 janvier 2011.
- François-Xavier Druet, *L'anarchie comme condition sine qua non d'une éducation*, article paru dans la Libre Belgique du 23 août 2008.
  
- Jacques Rancière, *Le maître ignorant*, 10/18, Paris, 1987.
- Ivan Illich, *Une société sans école*, éditions du Seuil, Paris, 1971.
- Michel Foucault, *Surveiller et punir*, Gallimard, Paris, 1975.
- Gilles Deleuze et Felix Guattari, *L'anti-œdipe*, les Éditions de Minuit, Paris, 1972.
- Isabelle Fremeaux et John Jordan, *Les sentiers de l'utopie*, éditions La Découverte, Paris, 2011.
- Marcel Moreau, *La libération de la parole*, Lettres Vives, Paris, 2000.
- Antonio Negri, *Inventer les commun des hommes*, Bayard, Montrouge, 2010.
- Marie-José Müller-Llorca, *Vers une pratique pédagogique du dessaisissement*, dans *Rencontres de mai 98 - Art et éducation - La parole et l'œuvre*, institut d'art contemporain de Villeurbanne, 1998.
- Hervé Boillot et Michel Le Du, *La pédagogie du vide*, PUF, Paris, 1993.
- Barbiana, *Lettre à une maîtresse d'école*, Mercure de France, Paris, 1968.
  
- Ken Robinson, *Changing education paradigms*, discours donné au RSA, Londres, 2008.  
<http://sirkenrobinson.com/skr/rsa-animate-changing-education-paradigms>
- Paul Hervé Parsy, *Je suis le rêve de quel papillon ?*, article non-daté sur internet.  
<http://www.arachnis.asso.fr/DORDOGNE/vieculc/ARTISTES/filliou/Filli0.htm>
- Benoît Toussaint, *Pour une pédagogie nomade*, article publié sur le site de Pédagogie Nomade, 2008.  
<http://www.peripleenlademeure.be/spip.php?article46>

Atelier (stage) à Pédagogie Nomade, Limerlé, en 2011 :

<http://nature-et-ville.blogspot.com>

Atelier vidéo (stage) à l'institut Sainte-Anne, Gosselies, en 2011 :

<http://www.youtube.com/user/5TQ3video>

Atelier à Pédagogie Nomade, Limerlé, en 2010 :

<http://republique-nomade.blogspot.com>

Merci à Gil Lenders, grand docteur en *désordrologie*, qui a inspiré mon désir de pédagogie, et qui a fourni une très grande partie des ressources que j'ai utilisé.

Merci à Gilles Demoortel, mon «maître de stage», grande source d'inspiration lui aussi.

Merci à tous les élèves et professeurs du merveilleux projet qu'est Pédagogie Nomade, et aux élèves de 5TQ3 de l'institut Sainte-Anne.

Merci à tous mes professeurs de l'agrégation pour leur grande ouverture d'esprit, sauf un, qui ne me lira probablement pas.

Merci à tous mes camarades de classe, à mes colocataires, et à la maison de Quiévrain qui m'a accueilli pendant la rédaction de ce mémoire et où j'ai pu occuper mes mains quand ma tête était pleine.

Merci à Clara, bien sûr.

Antoine Caramalli, le 26 mai 2011.

